

O QUE ESTAMOS FAZENDO DIANTE DAS “DIFERENÇAS” EM SALA DE AULA?

LORENZINI, Vanir Peixer – UNIPLAC – vanir@uniplac.net

GT: Educação Fundamental / n.13

Agência Financiadora: Sem Financiamento

O conjunto de acontecimentos que circundam a educação escolar na contemporaneidade está atravessado por questões que desafiam a formação profissional docente. Entre estas questões pode ser apontada a inclusão escolar de estudantes que apresentam as consideradas necessidades educacionais especiais. Em geral os professores consideram que há falta de informação a respeito de tais necessidades e, por conta disto, sua prática pedagógica fica comprometida, quando não impossibilitada. A dinâmica da aula é “interrompida” pela presença de alguém que não atende aos padrões desejáveis para a classe regular. Diferenças apresentadas por alguns estudantes, que não podem ser negadas, e se impõem, provocam reações de desconforto entre os professores, muitas vezes inibindo a sua capacidade criativa para encontrar soluções aceitáveis para as situações que se apresentam.

As alternativas para estes impasses têm, visto de regra, sido direcionadas para soluções extra-classe. Entre elas, podem ser citadas, as classes de apoio pedagógico, que fazem parte da estrutura da escola regular ou, atendimentos de ordem terapêutica em instituições específicas. Ao professor resta aguardar mudanças produzidas pelo trabalho de outros profissionais (esses sim, considerados competentes para lidar com essas situações). Ocorre que tais alunos estão dentro da sala de aula, e os recursos humanos para lidar com eles estão fora da classe. O professor, mesmo considerando-se incapaz de agir adequadamente diante desses alunos, toma iniciativas diante deles, reage de alguma maneira, não pode esperar. Em geral ele age por tentativas de ensaio e erro, buscando provocar mudanças nos sujeitos, de tal modo que possam participar minimamente das atividades de sala de aula. Desta forma, o professor coloca em ação os seus saberes da experiência no cotidiano, os quais reconhecem como sendo insuficientes.

Os saberes docentes, segundo Tardif (2001) são de natureza diversa. Dentre eles, os saberes da experiência, que se constituem no cotidiano, no exercício da docência, parecem ser os mais disponíveis ao professor, para enfrentar o dia a dia da sala de aula, quando as condições se alteram em função de necessidades especiais de alguns estudantes. Larrosa define o saber da experiência como aquele “que se adquire no modo

como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (2002 p.27).

Nessa perspectiva de valorização da experiência como saber, a observação da prática pedagógica, isto é, o olhar externo aos sujeitos nela inseridos, pode revelar aspectos muito importantes para a discussão acerca da inclusão escolar. Estes saberes da experiência, que não têm sido suficientemente valorizados pelos professores, e conseqüentemente não costumam ser legitimados pela escola, tampouco são considerados válidos por estarem fora de um *corpus* de conhecimentos específicos da educação especial. Ausentes na formação inicial ou continuada, os conhecimentos especializados, considerados necessários ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos são ignorados; e os conhecimentos que fundamentam as práticas pedagógicas e poderiam também ser relevantes para lidar com as “crianças especiais”, não são reconhecidos e por isso resultam “ocultados” ou “inexistentes” no fazer cotidiano. Considera-se que, torná-los perceptíveis e conscientes, para os seus detentores pode constituir-se em ferramentas e indícios valiosos para uma apropriação desta mesma prática, com ganhos para a autonomia dos professores.

Alguns professores, ao ouvir ou ler os relatos de nossas observações, que descrevem as suas interações e as suas atitudes e discursos com os alunos, *in loco*, se surpreendem com mudanças produzidas pela sua mediação na interação com estudantes, diante dos quais alegavam até então não saber o que fazer nem poder ensinar. Para estes professores, a idéia de que o conhecimento necessário para lidar com essas crianças está fora do seu campo profissional é tão arraigada, que as ações bem sucedidas que realizam se tornam invisíveis ao seu olhar. Frequentemente alegam se tratar de conhecimentos da Educação Especial, aos quais não tiveram acesso em sua formação. Acreditam, que somente a aplicação de técnicas especiais efetivariam uma prática pedagógica necessária ao atendimento de necessidades educacionais especiais.

É possível, no meu entendimento, fazer uma outra análise desta questão. Assim como os saberes dos docentes estão ancorados fortemente em sua prática cotidiana, a reflexão sobre esta mesma prática poderá ser um palco propício para a construção de conhecimentos que a educação escolar contemporânea está requerendo. Tardif (2001 p.119) assegura, quando ele se refere aos professores, que “a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

Isto contradiz, segundo esse mesmo autor, uma concepção em que “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária (...) que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor” (TARDIF, 2001 p. 119). Sampaio (2007), quando escreve sobre a complexidade do processo de ensino aprendizagem, em suas pesquisas sobre a não aprendizagem de algumas crianças, opta por uma investigação parceira junto aos professores, pesquisando com eles e não sobre eles, em relação às suas práticas pedagógicas. Assegura que “a prática reflexiva demanda e interroga a teoria e, principalmente, passamos a valorizar a prática como local de produção de conhecimento” (SAMPAIO, 2007, p.1)

No cotidiano da sala de aula, nos embates travados entre os sujeitos, a prática se desenrola com os saberes oriundos da formação acadêmica do professor, mas também e especialmente daqueles construídos ao longo da vida na prática profissional. É preciso salientar que estes saberes que sustentam o fazer e o ser professor, portanto constituintes de sua identidade, são temporalmente contextualizados, por isso mesmo são saberes heterogêneos, plurais (Tardif, 2001). As práticas decorrentes assumem, portanto este mesmo caráter plural. Os professores, diante dos desafios apresentados pela inclusão de estudantes com necessidades especiais, apresentam reações diferentes, decorrentes dessa mesma constituição profissional. Nesse sentido, a pesquisa no cotidiano desta prática pedagógica pode ser fecunda em relação à construção de conhecimentos necessários aos desafios da inclusão escolar. Pode-se pensar numa infinidade de práticas decorrentes da criatividade desses profissionais diante de questões sempre inusitadas, porque sempre vindas de necessidades particulares de cada estudante e das interações grupais.

Ainda com Tardif acredita-se que “a pesquisa deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detém saberes específicos ao seu trabalho” (2001 ,p.115). Mesmo que eles não acreditem ter o conhecimento específico necessário a uma prática pedagógica diferenciada, ainda assim, as experiências vividas por estes profissionais podem revelar aspectos importantes para transformações dessa mesma prática. Muitas vezes falta-lhes uma palavra de reconhecimento, que os faça ver o que está impedido de ser visto em função de concepções intensamente incorporadas que interditam a valorização da experiência aprendida fora da instituição escolar ou fora dos livros ou da teoria.

A entrada de estudantes com necessidades especiais numa escola, que por sua história mostra competência para atender necessidades que correspondem a um determinado padrão, constitui-se num paradoxo. A homogeneidade que caracteriza a organização escolar contrasta com diferenças que resistem ou não se submetem a um processo de normalização. Enfrentá-lo parece ser um trabalho bastante desafiador, embora seja uma problemática recorrente nas pesquisas atuais sobre a educação escolar. A questão da inclusão escolar tem roubado a cena nas discussões, tanto no interior das instituições escolares e na mídia, como nos estudos acadêmicos relativos à educação, especialmente na área de educação escolar, e certamente na Educação fundamental.

Olhar para a prática pedagógica e, neste caso, para práticas tão diversas que assumem um caráter que beira o caótico, é assumir riscos num empreendimento que pressupõe trabalho incansável do observador e comprometimento com questões emergentes da realidade. Diante desta problemática as incertezas são companheiras. Poderiam ser consideradas como “zonas indeterminadas da prática” conforme terminologia de Schön (2000). Nestas zonas “a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica (p.17). Portanto, não apresentam uma situação com padrões definidos e não se encaixam em soluções conhecidas. Por outro lado, parece ser necessário explorar as experiências cotidianas dos professores para que possam contar o que ainda não foi revelado desta complexidade que se estabelece a partir da chamada inclusão escolar. E, nesse sentido, a voz do professor é a matéria prima fundamental. É preciso ver e ouvir a suas experiências. Como afirma Alarcão “os casos que os professores nos contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem (...) Permitem desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia (2003, p.52).

A experiência é “singular e ninguém pode aprender da experiência do outro”, alerta Larrosa (2002 p.27). No entanto, observar a experiência do outro pode ser uma outra experiência, se o que se vê e o que se ouve nos toca, nos sensibiliza, nos afeta. Observar *in loco* uma criança considerada com “deficiência”, ainda em fase de diagnóstico, pode constituir-se numa oportunidade para levantar aspectos indicativos de como se desenrola o processo de integração numa classe regular. É necessário dispor de um olhar atento sobre o cotidiano de uma sala de aula com o intuito de encontrar as respostas que supostamente ali estarão, desconhecidas nas práticas dos docentes e nas interações entre os sujeitos, ditos normais e ditos com necessidades especiais. Onde

habita o problema há que se construir a solução. De modo geral a melhor solução não virá de fora, mas só poderá advir do cerne do problema e dos envolvidos. É essa possibilidade de ‘desalienação’ do professor, que implica a tomada de consciência da capacidade que ele tem de conduzir um processo educativo com um grupo de crianças, todas diferentes entre si, que implica dar-se conta que ele tem capacidade de gerar respostas e soluções, que pretendemos promover/ desenvolver/ demonstrar, na dissertação em curso, da qual este trabalho faz parte.

É necessário esclarecer que a minha formação, enquanto professora, esteve vinculada à educação especial, assim como grande parte do tempo de minha atuação profissional. Não é possível desvincular um discurso da história vivida. Por outro lado a inquietação provocada pelo mesmo vivido, pode impulsionar o sujeito para outros lugares. E isto demanda sair da zona de conforto e arriscar-se a conviver com incertezas, mas também com descobertas, surpresas e outras inquietações. A troca do GT 15, que discute as questões específicas da Educação Especial, pelo GT 13, da Educação Fundamental é uma incursão da pesquisadora com o intuito de incluir-se em outros lugares, mas também para implementar as discussões das questões que circundam os sujeitos considerados com necessidades educacionais especiais, no contexto onde eles estão se/ sendo inseridos.

O caminho escolhido para esta pesquisa

Primeiramente procurei coletar dados sobre a integração de estudantes na rede regular de ensino, especialmente nas escolas públicas estaduais de uma cidade de menos de 200 mil habitantes da região sul do Brasil. A partir deste mapeamento inicial identifiquei algumas escolas com maior número de crianças com necessidades especiais, incluídas. Dentre elas, escolhi uma escola e, nela, algumas crianças da primeira série do ensino fundamental para dar início às minhas observações; tratava-se então de uma aproximação ao campo de interesse de pesquisa para desenhar o projeto de dissertação.

Inicialmente pretendia observar uma criança, na primeira série, mas fora de idade padrão, isto é, que tivesse mais idade que seus pares. A escola escolhida para a observação, entretanto, enfrentava problemas com a inclusão de uma criança em idade de primeira série, e fui solicitada a observar aquela criança. Embora pudesse ter optado por outra criança, conforme planejara inicialmente, acolhi a solicitação. Tratava-se de

um menino com sete anos, vindo de uma creche municipal, matriculado este ano na Escola.

De início a professora havia enfrentado dificuldades em manter este menino em sala e quando dentro dela, sentado em uma cadeira. Passava o tempo correndo para fora, com alguém atrás dele, ou arrastando-se pelo chão da sala, entre as cadeiras e mesas dos outros estudantes. Dois meses e meio depois, durante o diálogo que estabelecemos com a professora e as outras pessoas que ali estavam, descortinou-se para todos uma constatação que gerou surpresa: havia já um bom tempo que a criança não mais “fugia” da sala; saía esporadicamente, voltando sem muito atropelo. Porém, no início da conversa, os discursos manifestos tinham repetido os iniciais, afirmando que a criança não ficava na sala, fugia etc. Foi possível construir nessa conversa um novo consenso discursivo, agora correspondendo a uma realidade transformada, da qual o grupo não tinha tomado consciência, mantendo o apego às impressões e experiências iniciais, quando da chegada da criança à escola. A situação tinha se transformado. Porém, as idéias e discursos precisaram, justamente, de novos discursos para movimentar-se e acompanhar uma realidade que já era outra, porém, não reconhecida.

As primeiras informações foram obtidas da profissional que atua em uma classe de apoio pedagógico mantida na escola. Também foram reafirmadas pela professora da sala depois de mais ou menos dois meses de frequência da criança à escola. É curioso dizer que, quando fiz esta análise, junto aos professores, percebi sua surpresa ao contabilizarem em quão pouco tempo a mudança tinha acontecido. E como essa “presença” tinha afetado a escola, afinal o grupo que ali estava conversando sobre o caso era bastante representativo, professores, supervisores, orientadores.

Propus-me então à realização de uma observação sistemática, considerando a possibilidade de apreender indícios (Ginsburg, 1989), que permitissem uma compreensão das possibilidades de aprendizagem escolar daquela criança. O que pretendia buscar era o que normalmente é ocultado no cotidiano, pela naturalização das ações que compõem as rotinas que se instalam nas salas de aula. Com este intuito observei a classe de 1ª série selecionada, semanalmente, durante uma hora por dia, totalizando cinco encontros, três dos quais com a presença da criança. Nesses encontros procurei manter-me na posição de observador, sem, contudo, evitar interações com os sujeitos da sala. De algum modo fui parte integrante daquela classe durante o processo de observação. Como diz Sampaio (2006, p.10) “vivemos, hoje, a construção e legitimação de novas formas de conhecer, pesquisar, estar e participar no mundo”

quando se refere ao sujeito de suas pesquisas, trazendo a noção de “sujeito encarnado”, citando Esteban (1999), que não pode ser compreendido fora do contexto de sua vida, participe do mundo onde vive. Nesse sentido pode-se dizer que não há uma observação neutra. O que se vê, faz parte de uma escolha de quem vê. Com isso torna-se bastante complexa a tarefa de ver o que ainda não foi reconhecido, veiculado, ou que já faça parte dos discursos circundantes.

Primeiro dia de observação: olhar para ver

No dia marcado para a primeira observação, em função da falta do menino, havia uma indicação para que eu voltasse outro dia. Considerando, porém, que a turma não estaria alheia ao processo e fazia parte do cenário a observar, resolvi conhecê-la. Observei ser uma turma com poucos estudantes, cerca de vinte e cinco. Entre eles, não pude deixar de notar, havia uma estudante cadeirante, cuja participação é efetiva em aula. A única adaptação trata-se de uma mesa ajustável à sua cadeira. Naquela hora desenvolvia-se uma aula com a professora de educação física: um jogo de boliche dividia a turma em duas fileiras, as crianças “devidamente sentadas em seus lugares”.

Fiquei lá a observar as crianças, como participavam do jogo. Cada um fazia seu esforço para acertar os boliches e assim contabilizar pontos para o grupo do qual fazia parte. Percebi que não havia uma ação em grupo, a torcida quase não se manifestava em bloco, apenas reclamações individuais, assim como satisfação solitária ao acertar um maior número de pontos. A professora por sua vez ia apontando a cada jogador a sua vez de participar. Dava uma chance para cada um, exceto quando alguém mostrava uma falta de força bastante visível; neste caso, a criança repetia o lançamento. A falta de direção não merecia o mesmo encaminhamento.

Para a menina cadeirante havia uma redução da distância e a sua ação consistia em derrubar a bola sem direção e sem conseguir acertar o alvo. Foi em uma de suas participações que vi uma manifestação diferenciada da classe. Assim que a menina derrubou a bola, as fileiras adversárias correram para frente em direção ao “local do jogo” (espaço compreendido entre o quadro negro e as primeiras carteiras da classe). A menina não acertou e as crianças aplaudiram. Duas deduções me ocorreram: o aplauso vinha em apoio à menina? Ou porque não houvera acerto? Afinal, era do time adversário.

A atividade continua assim até ao final da aula. Girou em torno da contagem de pontos e por isso a competição tornou-se a expressão mais forte da turma. Como as crianças eram alertadas para ficarem em suas carteiras e caladas, não foi possível observar como interagiam, entre si, exceto pela competição. A dinâmica instalada naquela turma, naquela aula apontava para a individualização como forma de ensino e aprendizagem. As interações entre os sujeitos não foram estimuladas, embora não deixassem de existir. Por outro lado, ao não serem privilegiadas, perde-se a oportunidade de favorecer um encontro mais solidário entre os alunos em sala de aula. O que se mantém é a competição, palco de dissabores entre os perdedores e a confirmação das diferenças pelo prisma da deficiência. Ao final desse primeiro dia de observação, algumas dúvidas do quanto seria produtiva essa abordagem vieram à tona.

Segundo dia de observação: olhando, vendo, ouvindo ...

Voltei à escola no dia seguinte, como havia combinado. Cheguei e fui entrando na escola. Já não me sentia visita. Procurei sentar-me no fundo da sala, a fim de identificar a criança a ser observada, que eu ainda não conhecia. Procurei por alguém que não estivesse sentado, lembrando da descrição feita pela professora da classe de apoio. Mas não havia ninguém de pé. A homogeneidade é buscada de imediato, assim como a diferença é percebida em primeiro lugar.

A estagiária, presente na sala naquele dia havia distribuído folhas mimeografadas. As crianças aguardavam instruções, que a mesma ia verbalizando ao mesmo tempo em que escrevia no quadro-negro. Olhei ao redor, não percebi de imediato nada “estranho” na turma. Pensei que a “criança especial” tinha faltado novamente. Algumas crianças sorriam para mim. Uma perguntou-me o que eu fazia ali. Foi quando olhei para um pequeno que sorria insistente para mim. Vi que não tinha folha mimeografada em sua mesa. Atribui-lhe a condição de “especial” em função da “atividade diferente”, ou a ausência de atividade. Ali estava ele, sentado na última carteira da fileira do canto, inverso à porta. Pode-se pensar que este lugar tenha sido escolhido pela distância da porta e, portanto, mais distante da saída da sala. Desde minha chegada não havia levantado uma única vez. Não tinha o que fazer e estava a observar os colegas e a sorrir para mim. O menino não modificava sua conduta, apenas olhava para a estagiária toda vez que esta se dirigia ao grupo.

Depois de orientar o grande grupo, a estagiária aproxima-se dele com uma “atividade diferente”: uma folha dividida em colunas, que a criança deveria colorir, alternando cores. Executou parte da atividade com minha ajuda e insistência (fui solicitada pela professora a fazê-lo e aceitei); seus olhos, no entanto acompanhavam a estagiária. Parecia buscar seu apoio, atento às orientações que ela dava à turma, sua atenção estava voltada para o que acontecia no grupo, especialmente nas orientações (ou na voz) dadas pela estagiária, quando esta se voltava para a turma toda. Este pode ser um sinal, um indício para refletir sobre a “atividade diferente” e individualizada oferecida ao “diferente” em sala de aula.

Terceiro dia de observação: a terceira bola ou “a bola especial”

Esta é a terceira vez que volto à escola para observar este garoto em sala de aula. Quando chego, vejo que está na sala somente a estagiária que acompanha a turma. Sento em uma cadeira no fundo da sala, as crianças me olham, sorriem e falam comigo. Já faço parte de algum modo daquele grupo. O sujeito de pesquisa ora sorri, ora mostra um olhar vago, de alguém desatento. Mantém-se sentado em sua cadeira até que a estagiária chama a sua atenção para a sua pasta, que jogara ou deixara cair (não sei e acho que ninguém sabe) no chão em frente às carteiras, a caminho de seu lugar na sala. A estagiária insiste em chamar por ele, sem sucesso, até que chega junto dele e, pela mão, leva-o até sua pasta. Diz que deve juntá-la e ele emite um som que pareceu interrogador. Então observei que ela aponta para a pasta, além de ordenar que a junte. Neste instante, ele pega a sua pasta e volta para seu lugar. Não ouve? Não entende o que ouve? Estas foram as perguntas que me ocorreram naquele momento. Nesse instante entra na sala a professora de educação física, trazendo algumas crianças que haviam saído da sala, fugindo ao controle da estagiária. O ato de sair da sala, sem permissão, levou a professora a chamar atenção de todos energicamente. De um modo geral as crianças se aquietaram. Observei que o menino olhava para todos e para a professora. O que buscava? Entendimento do que estava acontecendo? Parecia meio eufórico pelos movimentos das mãos que esfregava vigorosamente, ao mesmo tempo mostrava um sorriso no canto dos olhos e da boca.

A professora anuncia que vamos para o pátio onde acontecem as aulas de educação física. Para chegar até lá é necessário passar por um corredor com portas em cada uma das extremidades, ‘devidamente trancadas com cadeados’. Isto leva a

professora a adiantar-se à turma para ir abrindo as portas. Os alunos vão atrás, com a estagiária. O garoto seguiu com a turma e quando chegou na extremidade do corredor, que dá para um grande pátio, imediatamente aproximou-se da estagiária e pegou sua mão.

Chegando em uma das quadras de grama, as crianças foram orientadas para que se dividissem, meninos no campo, e meninas perto da estagiária, cada grupo com uma bola providenciada pela professora em um depósito de materiais para esta atividade. Uma terceira bola foi trazida e entregue ao menino. Com a bola na mão ele corre em direção aos meninos que ensaiavam um jogo de futebol usando as duas traves, com goleiros e jogadores de linha, em dois times pequenos, mas definidos.

Fiquei atenta e feliz com sua iniciativa do menino (afinal, meu interesse é a inclusão!). Vi que chutava a bola, ação que era realizada pelos outros; a diferença estava na intenção, do meu ponto de vista. Ele ainda não estava jogando, somente estava chutando. Nesse momento, a sua presença no campo foi percebida pela professora, que imediatamente tentou chamá-lo (ele estaria atrapalhando, no entendimento dela?). A estagiária ouviu a voz da professora e entrou no campo para buscar o menino.

Não me contive e perguntei à professora se ele não poderia jogar junto com os outros. Ela disse que ele não estava participando. Quando terminou de falar, nós duas o vimos, porque estávamos olhando para ele, chutar a bola com muita força e sem direção. Então a professora concluiu: *“não sabe para onde chutar, nem viu que tem duas bolas em campo”*. Embora a sua frase traduzisse um fato, fiquei observando que nenhuma criança se preocupou ou incomodou com a ação do menino no mesmo espaço do jogo coletivo.

Dessa conversa resultou o chamamento da estagiária para que jogasse com ele, na parte lateral do campo. Ele chutava a bola e olhava para a estagiária. Parecia que esperava mesmo uma resposta sua, embora não chutasse em sua direção. Um tempo depois, vi que dois meninos tentavam pegar a terceira bola, pela qual de fato o menino tinha assumido a custódia. Pedi então à estagiária que o deixasse sozinho com seus colegas. Foram dados muitos chutes na bola, também sem direção por parte do menino, mas o que mais chamou a minha atenção é que ele não se afastou da bola, nem dos seus colegas até o final da aula. Estiveram correndo ao redor do campo, inclusive entraram numa sala, cuja porta estava aberta, ficando o menino a esperar seus colegas do lado de fora da porta. Na volta à sala, ele procurou a minha mão para a travessia até o corredor,

e de lá até a sala. Naquele momento, tinha a percepção de que as interações entre este menino e os seus colegas de classe eram promissoras, desde que mediadas.

Quarto dia de observação: fora da sala de aula

A intenção de observar o menino em outros momentos do cotidiano escolar: no recreio, no lanche, me fez ir à escola um pouco mais tarde do que de costume. Fui recebida com um pouco de surpresa, mas, como de costume, me senti bem vinda. O “garoto especial” estava sentado em outro lugar, mas na última cadeira. Com dois livros em cima de sua mesa, riscava-os à vontade, com canetas e lápis tirados de um penal, identificado depois como sendo da estagiária. Sentei-me a seu lado e tentei folhear um dos livros, e, de algum modo, captei a sua atenção. Apontou para a figura de um carro, fez algum som e continuou a folhear o livro.

No momento seguinte a professora coordena a saída para o recreio. Saem com seus lanches. A estagiária diz que tem que pegar a maçã do menino em sua bolsa, mas a professora encontra somente uma laranja, que é recusada pelo menino. Ao sair da sala, fica próximo à porta. Por um tempo fica sem sair do lugar. Depois se aproxima da menina cadeirante que se alimenta. Parece querer o lanche dela. A servente diz, enquanto ajuda a menina, que ele nunca come. Pergunto se a escola não oferece lanche e ela me diz que no refeitório poderia encontrar.

Vamos de mãos dadas para o refeitório. No caminho encontramos crianças que o reconhecem, da rua onde moram. Ele não faz nenhum sinal de reconhecimento de seus vizinhos. Entramos na sala e na fila do lanche. Não quis o líquido e fui alertada de que tampouco comeria as bolachas. Resolvi pegá-las e nos sentamos à mesa. Ofereci as bolachas. Pegou duas, uma derrubou e a outra começou a morder. Depois pegou a outra do chão e comeu também. Ofereci mais e aceitou. A mediação parece ter modificado a sua conduta recorrente. Padilha (2001), ao relatar sua experiência com Bianca, assegura que era preciso fazer um caminho mais longo com alguns sujeitos. A insistência e a espera mais longa por uma resposta parece ser uma estratégia interessante, embora contraste com o tempo escolar na escola regular. Neste caso esta estratégia mostrou ser adequada.

A estagiária chega com outra colega sua, que também acompanha outra criança com NEE, em outra sala. O menino procura a companhia da estagiária. Fica perto dela. Aponta para a minha garrafa de água. Oferece-se a água do filtro, mas ele não aceita.

Seguimos em direção à sala. Em frente à porta está a menina cadeirante. Ficam perto dela a estagiária e o menino. Os outros brincam vivamente ao redor, sem contagiá-los para a brincadeira.

Quando vou sair se aproxima de mim e com gestos de apontar e sons insiste na minha garrafa de água. Entrego-lhe a garrafa e toma água com vontade. E lá fica ele ao redor da estagiária, sem acompanhar efetivamente seus colegas na brincadeira.

A conversa com a professora

Volto à escola para conversar com a professora sobre o que eu observara a respeito do menino, mas muito mais para ouvi-la sobre a sua experiência com ele. Fico à espera por algum tempo até que nos encontramos na sala da supervisora pedagógica. A conversa desenrolou-se num ambiente aberto, onde outras pessoas, pela contingência, participaram. Todas de algum modo estavam atentas ao caso, já tinham presenciado situações vividas pela professora com aquele estudante e forneciam dados e opiniões.

A história foi recontada com detalhes, sempre colocada no conjunto das dificuldades causadas à prática em sala de aula. Nesse instante pontuei que a história contada não correspondia à vivida recentemente. Ao que os participantes da conversa, surpresos, foram constatando e manifestando as mudanças operadas na conduta da criança, também com detalhes novos. Diante daquela ambigüidade, ora ressaltavam-se as dificuldades anteriores, que pareciam tão presentes ainda, ora gratificavam-se com as mudanças tão bem vindas. Interoguei diretamente a professora sobre a sua mediação na mudança de curso dessa história. A surpresa de início, depois a conclusão de estivera tentando tudo o que podia naquela situação para a qual admitia não ter conhecimento específico. Revelou ter usado estratégias que julga não serem as mais adequadas, mas que surtiram efeito, minimamente necessário, ao desenvolvimento de seu trabalho. Tinha uma criança fora dos padrões em sua sala de aula e sentia-se na obrigação de fazer alguma coisa, dizia a professora. Essa primeira conversa permitiu antever que a reflexão compartilhada a partir da prática cotidiana, também compartilhada (neste caso pela observação) pode ser um caminho efetivo para as mudanças requeridas pela complexidade da escola contemporânea.

Considerações para continuar

Ver e ser visto, ouvir e ser ouvido sobre algo que nos toca permite aproximação significativa com a experiência do outro. A observação de uma prática pedagógica pressupõe uma análise reflexiva podendo assumir direções diferenciadas. A observação realizada permitiu apontar para alguns indícios que poderão representar elementos relevantes da prática pedagógica que se desenrola em classes regulares com crianças consideradas com NEE.

Antes disso é preciso relembrar o paradoxo que se instala na prática pedagógica nas séries iniciais do ensino regular. A presença de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais tem colocado em questão a formação docente dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino regular. Estão diante de sujeitos que problematizam a sua prática cotidiana, levando-os a enfrentar uma complexidade que julgam não poder resolver.

Por outro lado, esses mesmos professores não podem furtar-se ao envolvimento, diante da problemática que se apresenta. Afinal, os estudantes com NEE estão lá, dentro de suas salas de aula e a sua presença exige encaminhamentos desses professores. A prática pedagógica que se constitui nesse processo de inclusão escolar pode apresentar estratégias bastante diferenciadas por parte dos diferentes atores. Isso indica, a princípio, a presença de perspectivas diferentes no encaminhamento da questão. Na prática pedagógica observada, alguns aspectos constituem-se em pontos relevantes para esta reflexão.

Em primeiro lugar pode-se observar que as atividades oferecidas às crianças que se apresentam distantes de um padrão estabelecido para aquele contexto são diferentes. Exemplo disso é o caso do primeiro dia de observação, quando foi dada à criança uma folha com atividade diferente, daquela realizada pelos demais alunos da classe. Ao lado da diferenciação das atividades oferecidas pode-se identificar um outro aspecto, igualmente importante para esta reflexão: a tendência a um tratamento individualizado ao sujeito que se diferencia dos demais, de tal modo que mereça um encaminhamento pedagógico solitário. Numa outra perspectiva, que valoriza o trabalho coletivo, poderíamos trabalhar no sentido de transformar o “solitário” em “solidário. Algumas situações observadas e descritas permitiriam alguns movimentos e intervenções nesse sentido. ‘A terceira bola’ que surge na atividade de educação física, especialmente para o menino, pressupõe uma atividade individualizada e solitária. Um confinamento em grupo; o sujeito está ali, mas o grupo, alunos e professores, se protegem do contato com a diferença, criando diversas formas para manter a separação: mais uma bola, ‘a bola

especial’, mais uma folha de tarefas diferente, ‘a folha especial’; só falta a professora especial, porque pareceria que no imaginário da ‘escola normal’ uma criança especial tem que ter tudo especial. Esquece-se que, mais do que nada, ela é uma criança, por detrás das marcas que a distanciam do que se considera normal.

A minimização das expectativas em relação ao desempenho também parece ter um peso relevante: o professor espera pouco e o estudante corresponde como convém, isto é, adequadamente à proposta do professor: com pouco. Responder fora da expectativa do professor poderia ser inadequado! Por outro lado, mostra Padilha (2001), quando há um investimento pedagógico apoiado na crença da capacidade humana de aprender, direcionando os esforços para os pontos fortes do sujeito, reconhecendo a sua capacidade de mobilizar-se e transformar-se, os resultados são promissores.

As expectativas regulam as solicitações direcionadas ao sujeito, e estas o provocam na direção da correspondência. Quando o sujeito é visto pela via do “defeito”, do que não sabe, do que não pode, ou não tem, age e interage da forma como é percebido. A mesma coisa podemos dizer com relação ao professor. Quando ele é visto como professor de classe de alunos regulares e não de classe especial ou de alunos especiais, ele atende às expectativas. Alunos e professores ocupam o lugar da diferença, que lhes é destinado e correspondem a esse papel. Em contrapartida, o reconhecimento do sujeito, na sua singularidade, no seu modo particular de interação e conexão com o mundo, permite um outro olhar para a condição humana. Há outras possibilidades de ser. A diferença passa a ser percebida como característica e não como desvio do padrão. A partir dessa perspectiva as possibilidades ganham visibilidade e os limites podem ganhar outros contornos. Muitas vezes, mudanças significativas podem ser desencadeadas com paciência e atenção aos indícios e detalhes do cotidiano, nessa filigrana de relações, atitudes, olhares, palavras, gestos, sons, que na sua aparente insignificância, são capazes de operar necessárias e importantes transformações.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva** SP: Cortez Editora, 2003
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. Trad. Federico Carotti. 2ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** RBE Jan/Fev/Mar/Abril. 2002. n.19.

PADILHA, Anna Maria. **Práticas Pedagógicas. : a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.**Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

SAMPAIO, C. S. **Na Articulação *Pratica/Teoria/Prática* a Construção cotidiana de ações pedagógicas Inclusivas.** Disponível em www.anped.br. Acesso em 04/04/07.

SCHÖN, D. A **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. IN CAUDAU. V.(Org) **Didática, currículo e saberes escolares.** RJ: DP&A, 2001, 2ª ed.